VOCAŢIA SI STATUTUL DE FORMATOR, UN INVENTAR DE COMPETENŢE POSIBILE

Prof. univ. dr. Constantin CUCOŞ[1]

Rezumat: În procesul educativ, un rol important îi revine formatorului caracterizat drept un „inventator" de competenţe posibile. În articolul de faţă, autorul, după ce expune ce este competenţa, în special competenţa pedagogică, trece în revistă un set de competenţe pe care ar trebui să le probeze cel care aspiră la formarea semenilor: competenţa valorică, competenţa disciplinară sau academică, competenţa didactică sau psihopedagogică, competenţa psiho-relaţională. Capacitatea de a lucra în echipă şi a lega parteneriate, cunoaşterea şi integrarea noilor tehnologii informaţionale în practica didactică, competenţa autoreflexivă.
Cuvinte-cheie: educaţie, formator, competenţe, cunoaştere, practică didactică, tehnologii informaţionale, pedagogie, abilităţi.

Summary: In the educational process, an important part comes to the educator characterised as a possible competence inventor. In this article, the author, after he presents what a competence means, especially the pedagogic competence, reviews a set of competences which the person who wants to be an educator for others must have: goodness competence, disciplinary or academic, didactic competence or psycho-pedagogic, psycho-relational competence, the capacity to work in a team and to form a partnership, the knowledge and integration of new informative technologies in the didactic exercise, auto-reflexive competence.
Keywords: education, educator, competences, knowledge, didactic exercise, informative technologies pedagogy, skills.

1. Preambul

Universitatea românească constituie principala instituţie de formare iniţială şi continuă a profesorilor. Calitatea pregătirii absolvenţilor/profesorilor este uneori contestată sau se dovedeşte deficitară, realitate care se cere a fi asumată şi depăşită. Sunt mai multe cauze ale deficitului sus-menţionat: organizarea defectuoasă sau instabilitatea sistemului de pregătire a profesorilor (deficit instituţional), slaba priză de conştiinţă a importanţei pregătirii psihopedagogice la cei care-şi asumă cariera de dascăl (deficit

[1] Facultatea de Psihologie şi Ştiinţe ale Educaţiei, Universitatea „Al.I. Cuza" din Iaşi, email: cucos@uaic.ro

deontologic), relativul declin al statutului profesorului în ierarhia socio-profesională (deficit motivațional), insuficiența pregătirii corpului academic de specialitate care asigură formarea formatorilor sau mediocritatea pregătirii sale (deficit uman) etc.

Sunt semne evidente, manifestate în ultimii ani, că destui profesori nu îşi fac treaba sau nu se ridică la chemările acestei misii. Mediocritatea este o etichetă care poate fi aplicată nu numai elevilor, ci şi celor care aspiră să îi formeze. Deraierile comportamentale destul de dese, examenele de tot felul, precum şi concursurile de intrare în sistem demonstrează că există şi dascăli de nota 4.

Dar ce înseamnă să fii competent în materie de instruire şi educare a celorlalți? Care sunt competențele generice cerute de această nobilă prestație (şi vocație)? Ce dinamică trebuie să cunoască palierul de abilități, având în vedere evoluțiile subiectului de educat, a cărui personalitate devine mai complexă, dar şi incitările deconcertante, de naturi diferite, ce vin dinspre contextul socio-cultural?

Vom trece în revistă, în cele ce urmează, un set de competențe pe care ar trebui să le probeze, după opinia noastră, cel care aspiră la formarea semenilor.

2. Ce este competența?

De circa un deceniu se tot vorbeşte, în învățământul românesc, despre necesitatea centrării acestuia pe competențe şi performanțe, la toate nivelurile de formare. Nu cât ştie elevul/profesorul ne interesează, ci ce ştie să facă, cum aplică ştiința, ce comportamente noi a învățat. Competența se referă la acea conduită dezirabilă la care trebuie să ajungă elevii/profesorii în urma integrării lor într-un dispozitiv de formare. Ea se „desenează" oarecum abstract, teoretic, fiind o proiecție a maturilor, o aspirație care trebuie atinsă. Este un „pachet" de însuşiri ce alcătuiesc o conduită care nu este încă - dar se speră că va fi. Performanța este o competență concretizată, întruchipată, devenită act. Se-nțelege că o competență întrece valoric o performanță vizibilă. Dar aceasta din urmă e reală. Prin raportare la competență vom constata ceea ce elevii/profesorii trebuiau să facă; prin raportare la performanță aflăm ceea ce aceştia au făcut cu adevărat.

Unii consideră că nu comportamentele sunt acelea pe care le evaluăm, ci produsele lor. Nu evaluăm competențe, ci „urme" vizibile ale acestor competențe (Meyer, 2000, p. 47), adică performanțe. Încercarea de a izola un produs de procesul de realizare a respectivului produs poate conduce la aporii nu numai de ordin praxiologic, ci şi metodologic, axiologic. În primul rând, pentru că ele nu se pot percepe sau măsura în stare „pură", nu putem

izola produsul de felul în care s-a ajuns la el. Apoi, pentru că nu este întotdeauna relevantă didactic putința de a face ceva cu realizarea propriu-zisă, evaluarea având şi o putere predictivă, anticipând, „construind” conduite dezirabile. În al treilea rând, pentru că instrumentele de măsurare a celor două realități (produse şi procese) sunt distincte, incongruente şi presupun etaloane diferite în raport cu specificitatea dimensiunilor evaluate (acțiuni şi, respectiv, calități). Competența, ca şi performanța sunt realități dinamice şi flue, greu de surprins şi cuantificat. Când putem spune că cineva deține competența de a picta? Sau de a preda? Care este pragul după care poate fi decretat talentul cuiva în pictură sau în materie de predare? Orice competență rămâne oarecum virtuală, polifuncțională şi deschisă. Presupune şi o parte invizibilă sau „misterioasă”. Ea însăşi poate fi un construct cultural sau rezultatul unei opinii sau reprezentări personale. Profesorii, în raport cu elevii lor, dar şi față de propriile capacități, de pildă, se bazează uneori pe ipoteze de lucru, pe aproximări ale competențelor, având ca referențial ultim nişte concretizări posibile ale competențelor. Cum scrie şi Perrenoud, competența e o chestiune de conformism şi obişnuință (1998, p. 49). Nu putem afirma cu certitudine că o competență a fost achiziționată complet, pentru totdeauna.

3. Ce este competența pedagogică?

Competența pedagogică poate fi descrisă în două moduri:

a) sens larg – acea capacitate a unui educator de a se pronunța şi a decide asupra unei probleme pedagogice pe temeiul cunoaşterii aprofundate a legităților şi determinărilor fenomenelor educative;

b) sens restrâns – acea capacitate a unei persoane de a realiza, la un anumit nivel de performanță, totalitatea sarcinilor tipice de muncă specifice profesiei didactice.

Noțiunea de „competență pedagogică” tinde să fie folosită în prezent cu înțelesul de standard profesional minim, deseori specificat prin lege, la care trebuie să se ridice o persoană în exercitarea principalelor sarcini de lucru ale profesiei didactice, astfel încât societatea să fie protejată de riscul profesării acestei meserii de către oameni insuficient pregătiți.

Chiar dacă profesia didactică are o dimensiune umană extrem de puternică, fapt care implică nu doar cunoştințe şi competențe, ci şi atitudini, valori, etos, vocație, talent, în prezent există o accentuată tendință de formalizare şi „proceduralizare”, prin inițierea procesului de elaborare şi de descriere a standardelor profesionale.

Profesionalizarea carierei didactice este, în opinia lui E. Păun (2002), „un proces de formare a unui ansamblu de capacități şi competențe într-un

domeniu dat, pe baza asimilării unui set de cunoştinţe (teoretice şi practice), proces controlat deductiv de un model al profesiei respective". Profesionalizarea presupune, după opinia noastră, următoarele:

- Conturarea identităţii profesionale prin generarea unor standarde profesionale (model profesional);
- Legitimarea profesiei didactice în practica socială prin pârghii simbolice sau materiale (susţinere financiară, alocări de resurse, creşteri salariale);
- Structurarea unor sisteme evaluative obiective, care să consemneze şi să monitorizeze progresele profesionale, centrate pe competenţe reale, măsurabile, care să nu genereze efecte perverse.

Standardele profesionale sunt înţelese în accepţiunea unor criterii de calitate şi cantitate a prestaţiei cadrelor didactice, utilizate atât pentru a descrie şi aprecia activitatea profesională a unui educator, pentru a face, în diverse situaţii, o selecţie adecvată a personalului didactic, dar şi pentru a ameliora programele de pregătire iniţială şi continuă pentru carieră.

Un model al profesiei didactice trebuie să cuprindă atât competenţe standardizabile (măsurabile, observabile), cât şi competenţe nestandardizabile (cu un coeficient mare de subiectivitate). În prima categorie pot fi incluse competenţele legate de analiza pedagogică a conţinuturilor şi a documentelor şcolare curriculare, competenţe privind accesibilizarea informaţiei, proiectarea activităţii didactice ş.a., iar în a doua categorie includem capacitatea de a empatiza cu elevul şi cu clasa de elevi, stilul cognitiv interpersonal, creativitatea, comunicativitatea, orientarea helping, talentul, vocaţia ş.a. De pildă, vocaţia didactică incumbă atât o dimensiune formală, cerută de statut şi îndeplinirea unor competenţe (prin profesionalizare), dar şi o dimensiune reală, prin performanţele concrete, individuale, etalate prin practica de zi cu zi (prin dăruire, talent, har, dragoste faţă de copil).

În opinia specialiştilor români care elaborează standardele (Gliga L., 2002), un standard profesional are o structură complexă, ce conţine următoarele cinci elemente:

- ce activităţi se aşteaptă a fi desfăşurate de către un profesor (precizarea tipurilor de activităţi necesare);
- care sunt caracteristicile pe care trebuie să le îndeplinească aceste activităţi pentru a se putea aprecia că sunt realizate la un nivel calitativ acceptat de societate (descrierea activităţii);
- motivarea necesităţii de a realiza aceste acţiuni (raţiunea executării lor);

• care sunt criteriile utilizate pentru evaluarea calității activității cerute (comportamentele observabile şi măsurabile care evidențiază realizarea activităților solicitate, la nivelul calitativ acceptat social);

• cum vor fi apreciate activitățile solicitate (formele de evaluare utilizate).

4. Referențialul de competențe pentru profesia didactică

Întâi de toate, e nevoie de prezența unor *abilități bazale*, inițiale, ce ar trebui testate chiar la intrarea în dispozitivul de formare a profesorilor, având un caracter eliminatoriu. Acestea țin de:

a) sociabilitate, capacitate empatică, dragoste față de copil;

b) preexistența unui palier cultural destul de bine consolidat la nivelul aspirantului (cultură generală multidirecțională, cunoaşterea şi folosirea corectă a limbii române);

c) probitate şi autoritate deontologică, prin conduita proprie.

Desigur, aceste abilități pot fi evidențiate fie prin teste psihologice, fie prin probe de cunoştințe (din păcate, nepracticate la noi printr-o selecție explicită).

Să vedem însă care ar trebui să fie competențele celor care bat la porțile şcolii.

Competență valorică a profesorului, prin ce comunică şi cum se comportă. Profesorul trebuie să îşi asume statutul unui delegat al comunității care va transmite un sistem de valori dinspre societate către individ; el nu se mai reprezintă pe el însuşi, ci devine exponentul vremii şi al lumii lui, difuzând înspre predecesori ceea ce înaintaşii sau contemporanii au creat: idei, forme expresive, experiențe semnificative, comportamente dezirabile la un moment dat (profesorul în ipostaza de iluminator şi apostol al neamului, cum s-a întâmplat la noi, la începutul secolului al XX-lea). Asta nu înseamnă că nu intervin un filtraj valoric, o personalizare, o poziționare subiectivă în raport cu ce el propune. Preponderent însă fondul valoric difuzat trebuie să fie oarecum obiectiv, neutral (ideologic, psihologic), să fie extras din ceea ce lumea prezentă consideră important la un moment dat.

Competență disciplinară, academică. Un bun profesor trebuie să dispună de o consistentă cultură ştiințifică în domeniul pe care îl reprezintă, să fie la curent cu ceea ce este nou şi relevant în disciplina pe care o predă. Ca să îi înveți pe alții matematică sau filosofie, trebuie să îți interiorizezi cunoştințe, metodologii, abilități, atitudini congruente cu moduri ale cunoaşterii sau ale practicii specifice domeniului pe care îl reprezinți.

Competență didactică, psihopedagogică. Profesor este nu doar cel care ştie sau generează cunoaştere, ci şi cel care se dovedeşte capabil să comunice şi altora ceea ce el posedă. Aceasta înseamnă să ştii să selectezi, să pregăteşti, să explicitezi cunoaşterea sau practica aferentă, într-un mod metodic şi etapizat, în acord cu etapele de dezvoltare psihogenetică a copilului, în aşa fel încât acestea să devină permisive, comprehensibile, un bun valoric cu adevărat împărtăşit. Această competență este ilustrată de/prin următoarele conduite manifestate de profesor:

- Stabileşte cu claritate obiectivele pe care urmează să le realizeze elevii;
- Identifică şi concepe activități de învățare care sunt relevante pentru contextele reale de viață cotidiană a copiilor;
- Manifestă preocuparea de a se adapta la diversitatea elevilor prin selecționarea unor strategii de instruire şi a unor materiale de învățare care sunt adecvate vârstei, pregătirii anterioare, valorilor culturale şi nevoilor individuale de educație ale elevilor;
- Creează şi menține în sala de clasă un climat de lucru care favorizează învățarea, motivația intrinsecă a învățării şi dorința de a realiza sarcinile de lucru propuse;
- Încurajează interacțiunea socială a elevilor în discutarea şi realizarea diverselor activități de învățare legate de tema supusă studiului;
- Le oferă elevilor o structură de lucru de natură să ghideze activitatea de învățare a elevilor şi comportamentul lor în timpul lecției;
- Le înlesneşte elevilor prelucrarea/procesarea intelectuală a informațiilor, punându-i în situația de a desfăşura activități, care implică procese cognitiv, ce îi vor ajuta să învețe şi să-şi reamintească informația;
- Îi ajută pe elevi să stăpânească esențialul – acele cunoştințe şi deprinderi care sunt de bază pentru studierea la nivel superior a unui domeniu, cerință care implică ea însăşi din partea profesorului capacitate de esențializare;
- Le oferă elevilor sarcini de lucru provocatoare, interesante, de natură să stimuleze dezvoltarea lor intelectuală;
- Propune activități de învățare care le solicită elevilor activități intelectuale de un înalt nivel de complexitate;
- Realizează o continuă monitorizare a progresului elevilor în realizarea obiectivelor educative care le-au fost propuse etc.

Competență psiho-relațională. Acțiunea educativă presupune deschidere şi permeabilitate spre eul altuia, intervenție şi consiliere a elevului, atât pe linie didactică, cât şi afectiv-relațională, motivațională, formativă, corectivă, proiectivă. Profesorul nu numai comunică, ci se comunică, devine un model de înțelegere, de sociabilitate. Crearea unui climat de

comuniune, de stimulare şi de relaționare pozitivă contribuie la valorizarea celuilalt, la creşterea demnității lui, dar se converteşte şi în factor al eficientizării şi maximizării învățării.

Capacitatea de a lucra în echipă şi a lega parteneriate. Activitatea didactică nu se reduce la un demers individual, solipsist, ci presupune cooperare cu alți formatori, coparticipare, dialog sau negociere cu diferiți parteneri antrenați în actul educativ. Un bun profesor activează şi alți „vectori" formativi, cum ar fi familia, biserica, instituții comunitare, asociații de tot felul, le alătură eforturilor şcolii ale căror predispoziții formative trebuie armonizate, coroborate, semnificate din perspectiva obiectivelor şcolii. În acelaşi timp, e nevoie de a fi permisiv şi față de experiențe educative din alte spații culturale, prin inițierea unor parteneriate internaționale.

Cunoaşterea şi integrarea noilor tehnologii de informare în practica didactică. Tehnologiile informaționale au un impact direct asupra procesului învățării (la elevi, dar şi la profesori) şi se cer a fi reconvertite în piste directe sau complementare de însuşire sau transmitere a experienței. Cyberspațiul devine un „teren" educogen ce trebuie exploatat în perimetrul didactic, fie ca sursă de cunoaştere, fie în calitate de facilitator al transmiterii şi semnificării unui cumul valoric. Noul instrument ființează nu numai ca mediu, ci şi ca potențator al unei învățări de tip nou, colaborativ, pe bază de experimentare, creație şi aport personal.

Competență autoreflexivă, critică în raport cu propria activitate educativă. Profesorul autentic trebuie să îşi supravegheze activitatea educativă, să-şi dezvolte resurse metacognitive în perspectiva ameliorării propriului demers didactic. În acelaşi timp, acesta devine responsabil de propria evoluție profesională ce trebuie să se înscrie în logica unei dezvoltări sau revalorizări permanente.

5. Concluzii

Desigur, referențialul de competențe, invocat mai sus, îngăduie multiplicări şi deschideri în perspectiva evoluțiilor posibile sau în raport cu anumite angajamente de politică educațională - mai mult sau mai puțin circumstanțiale. Important este ca aceste competențe să fie corelate cu anumite tipuri de conținuturi ale formării profesorilor, în faza inițială sau prin programe de formare continuă. Nu poți spera la profesori „de şcoală nouă" dacă programele de formare ale acestora rămân înțepenite în trasee curriculare revolute, rutiniere, didacticiste, teoretizante. În acelaşi timp, aceste competențe trebuie să permită o măsurare, o evaluare a nivelurilor

lor, prin anumiţi indicatori cât mai obiectivi, şi să nu genereze efecte perverse (goana după certificate, punctaje, credite).

Important este, în ultimă instanţă, impactul acestor competenţe, efectul pe care îl au, direct sau indirect, imediat sau întârziat, la nivelul celor educaţi. În fond, competenţa profesorului este o variabilă ce se transmite şi se „ascunde" permanent în ceea ce elevul ştie, face sau este la un moment dat. Viabilitatea şi evidenţa competenţei stau nu în ceea ce profesorul demonstrează că posedă la un moment dat (prin diplome, certificate, „acte în regulă"), ci în efectele pe care aceasta le produce, în timpul ce vine, la elevii săi…

Bibliografie

CORTE DE, E., ed., *Les fondements de l'action didactique*, De Boeck Universite, Paris 2005.

CUCOŞ, Constantin, *Pedagogie* (ediţia a doua, revizuită şi îmbogăţită), Editura Polirom, Iaşi 2002.

GLIGA, Lucia, ed., *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Consiliul Naţional pentru pregătirea profesorilor, Bucureşti, Ed. POLSIB SA., Sibiu 2002.

MAYER, Genevieve, *De ce şi cum evaluăm*, Polirom, Iaşi 2000.

PĂUN, Emil, „Profesionalizarea activităţii didactice", în *Standarde profesionale pentru profesia didactică*, ed. Lucia GLIGA, Ministerul Educaţiei şi Cercetării, Ed. POLSIB SA., Sibiu 2002.

PERRENOUD, Philippe, *L'evaluation des eleves, De la fabrication de l'excellence a la regulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck Universite, Paris, Bruxelles 1998.

WALBERG, W. – HAERTEL, G., ed., *The international encyclopedia of educational education*, Pergamon Press, Oxford 1990.

WYNNE, John, *Theories of education. An introduction to the foundations of education*, Harper and Row, Publishers, London 1963.